

小・中学生の障害に関する知識の実態調査

酒井 康江*・加藤 哲則**

(平成26年9月30日受付；平成26年11月4日受理)

要 旨

我が国では、国連の障害者権利条約への批准により、インクルーシブ教育システムへ移行することとなった。それに伴い障害者と障害のない者が共に学校生活を送ることが日常的になることが予想される。そこで小・中学生の障害に関する知識や考え方を把握するために、障害に関する質問紙調査を行った。その結果、障害名については、視覚障害、聴覚障害、知的障害の順に認知されており、情緒障害・注意欠陥多動性障害が認知されにくい傾向があることが認められた。また、学年が上がるにつれて障害名の認知が進む傾向があることが明らかになった。障害者との活動経験との関連では、活動の頻度に関わらず活動あり群が活動なし群より障害名を認知しており、障害者との接し方をより知りたいと考えていることが示唆された。さらに、障害に関する知識や障害者との接し方について知りたいとする児童生徒の学年別の傾向では、小学3年生よりもその他の学年が多いという結果が示された。

KEY WORDS

special need education 特別支援教育 disorders 障害 questionnaire 質問紙
elementary school students 小学生 junior high school students 中学生

1 はじめに

2006年の国連総会でインクルーシブ教育の条文が入った障害者権利条約が採択され、2008年に発効した。我が国は、2007年に署名し、その批准に向けて法整備を進め、2014年1月20日に批准した。教育の分野では、文部科学省を中心に特別支援教育の在り方が議論され、2012年7月23日に中央教育審議会初等中等教育分科会の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」の報告で、インクルーシブな教育システムへ移行することになった。

インクルーシブな教育システムの移行に向け、教育現場では障害理解教育を推進していくことが必要である。徳田・水野（2005）は、障害理解教育は、教育を受ける対象の発達段階、興味などにあわせて適切な教育内容と方法を選んで行わなければならないと述べている。しかし最近でも、児童生徒に対して総合的な学習の時間等で、車いす体験や目隠し体験が行われているのが現状である（西館ら、2012）。

一方、障害理解教育を進めるにあたり、子どもの実態を把握することは重要である。水野ら（2012）は、発達障害に関する幼児の認識について、年中児より年長児が許容できない傾向があり、年長児に規範を守ろうとする意識が働いていることを示唆した。柳澤（2004、2006）は、障害の状態の理解や接触経験について幼児から学生までの発達段階ごとの実態を報告している。しかし、これらの研究は、対象である子どもの発達段階や障害という語を用いることで生じるきょうだいへの影響に配慮する必要性から、それぞれの場面でイラストを提示したり、目が見えないこと、耳が聞こえないこと、手足をうまく動かすことができないことという表現を用いたりして、正しい障害名を使用していない。そのため、対象者が正式な障害名についてどこまで理解しているかは分からない。岡本ら（2012）は、学生を対象に発達障害に関する認知度を調査しているが、児童生徒を対象とした正式な障害名に関する認知度についての報告はされていない。

また、川間（1996）は、障害をもつ人との接触経験は、好意的、非好意的、接触経験が有意な態度の変化をもたらさない等の研究結果があるのは、接触経験の質の違いが重要であることを意味し、接触が直接的かつ構造化されたものではなく、知識とこれを適切に組み合わせることが最も効果的であると伝えている。河内（1979）は、視覚障害者（兄）に対する学生と教師の態度の因子分析の結果、特別支援教育学生が障害者に手を貸すという身近な行為に対して積極的ではなく、知識だけでは実際の問題解決にあまり役立たないことから、視覚障害者の問題を解決するに

*新潟市立坂井輪中学校 **臨床・健康教育学系

は、正しい情報を提供するだけでなく、交流の場を設けることの必要性を述べている。これまでの接触経験に関する研究では、柳澤（2006）は保育者を養成する短期大学の女子学生に、障害のある人との接触経験の有無やその時期、関わった場所、障害理解教育の受講経験を調査し報告している。しかし、接触頻度や質については触れられていない。遠藤・山口（1969）は、特別支援学級在籍の児童と普通学級の児童の接し方の異なる特別支援学級併設校で、普通学級の児童の知的障害児に対する態度にどのような差があるかを検討し、接触機会の多い子どもの方が知的障害児に対して肯定的または好意的であることを報告している。木船（1986）は、知的障害児に対する普通児の態度と交友関係を検討し、知的障害児との日常交流経験や行事交流経験、教科交流経験のある群が知的障害者の受容的態度得点が高いことを報告している。しかし、これらの研究は、学校での質の異なる接触経験で検討し、学校以外の家族やボランティアでの接触経験は扱われていない。生川（1995）は、知的障害に対する態度尺度を作成し、各尺度について性、接触経験、知識と関連づけて一般社会の人々の知的障害児に対する態度について検討を行った結果、接触経験の主効果が「実践的行為」、「地域交流」の尺度において、性の主効果についてはいずれの尺度も有意であったことを報告している。生川・安河内（1992）は、接触経験及びボランティア経験と態度の関係について、知的障害児（者）に対する態度の多次元性について福祉保育系の女子大生を対象に検討し、知的障害児（者）に対する実践的行為に関して、無接触群、接触群、ボランティア群の順で有意であったことを報告している。これらは、対象者の学校以外の日常的な接触経験やボランティア経験によって群に分けている。しかし、対象が児童生徒である場合についての接触経験の頻度を扱っていない。これらのことから、近年では、児童生徒を対象とする正式な障害名の認知について報告や、発達障害者を含む接触経験に関する報告はなされていない。

そこで本研究では、小学3年生から中学3年生までを対象に質問紙調査を実施し、障害名の認知・障害者との接触経験頻度・障害に対する考え方の実態を明らかにすることを目的とした。

2 方法

質問紙の項目は、全部で5項目とした。項目1は、10種類の障害名「視覚障害」「聴覚障害」「知的障害」「肢体不自由」「病弱・身体虚弱」「言語障害」「自閉症」「情緒障害」「学習障害」「注意欠陥多動性障害」を、「説明できる」「意味が分かる」「聞いたことがある」「知らない」の4件から選択するものであった。項目2は、障害者との活動経験があるか否かある場合は「毎日」「週に1～2回」「月に1～2回」「年に1～2回」「今までで1～2回」「ない」から一番近いものを選択するものであった。項目3は、障害の知識を得たいか否かとその理由であった。項目4は、障害のある人との接し方を知りたいか否かとその理由であった。項目5は、「障害者」と聞いて思い浮かぶ内容の自由記述であった。フェイスシートは、学年と性別のみを記入するものとした。

本調査を実施するにあたり、研究の主旨に同意を得た児童生徒14名とその保護者を対象に、予備調査を実施した。14名の保護者には児童生徒の質問紙記入時の観察から「質問紙調査にかかる時間」「質問内容の理解」「保護者の方への質問内容や気付いた点」の記述を求め、質問紙の内容を修正した。

本調査は、2013年9月から11月の期間に実施した。対象は、X市の小・中学校4校の小学3年から中学3年までの児童生徒904名であった。

結果の処理は、回収した調査用紙を特別支援教育に関する研究を行っている院生2名で確認し、不適切と思われる回答を結果から除いた。各項目の処理は、項目1の障害名については、「説明できる」を4点、「意味が分かる」を3点、「聞いたことがある」を2点、「知らない」を1点として、各学年の男女の回答に差があるかを調べるための分散分析を行った。また、各学年の発達段階による認知度の推移を比較するため、学年ごとに割合で表し、学年全体を群として分散分析を行った。そして、各障害の認知の関連を見るために、相関関係を調べ、各障害を群として分散分析を行った。項目2は、障害者との活動経験の頻度を群に分け、項目1・3・4・5の知識や考え方を学年の男女や学年全体を群として分散分析で比較検討した。項目3・4は、「知りたい」「知りたくない」割合で表し、学年の男女や学年全体を群として分散分析を行った。また、項目3・4の相関を調べた。項目5は、記述内容を分類し、学年の男女や学年全体を群として分散分析を行った。また、記述内容を群として学年ごとの分散分析を行った。各分散分析の多重比較にはHolm法を用いた。

3 結果

質問紙の回答数は、小学3年119名、4年157名、5年142名、6年141名、中学1年119名、2年113名、3年113名、合計904名であった。選択肢のある箇所に回答がないものや項目3・4・5記述の欄に記述のないものが多数あった。また、質問紙調査の項目2の活動経験での誤答が多かった。そこで、項目2を除く選択肢にすべて記入があったものを有効回答とした。有効回答は、小学3年男子65名・女子47名の計112名、4年男子70名・女子82名の計152名、5年男子38名・女子71名の計108名、6年男子71名・女子62名の計133名、中学1年男子58名・女子59名の計117名、中学2年男子66名・女子40名の計106名、中学3年男子61名・女子51名の計112名、全学年では862名であった。

項目1について男女を群として分散分析を行った結果、全ての学年で有意な差は認められなかった。そこで学年を群として各障害について分散分析を行った。その結果、視覚障害($F(6,855)=76.34, p<.01$)、聴覚障害($F(6,855)=96.61, p<.01$)、知的障害($F(6,855)=113.81, p<.01$)、肢体不自由($F(6,855)=20.12, p<.01$)、病弱・身体虚弱($F(6,855)=33.06, p<.01$)、言語障害($F(6,855)=50.23, p<.01$)、自閉症($F(6,855)=58.39, p<.01$)、情緒障害($F(6,855)=35.38, p<.01$)、学習障害($F(6,855)=15.57, p<.01$)、注意欠陥多動性障害($F(6,855)=13.81, p<.01$)となり、全ての障害で群の効果が有意であった。

視覚障害の認知の割合を、図1に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった($MSe=.7764, p<.05$)。小4の平均は小5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった。小5と小6の平均の差は有意ではなかった。小5・6の平均は、中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。

聴覚障害の認知の割合を、図2に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった($MSe=.8205, p<.05$)。小4の平均は小5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった。小5の平均は小6・中1・2・3年の平均より有意に低かった。小6の平均は、中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。

知的障害の認知の割合を、図3に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった($MSe=.5914, p<.05$)。小4と小5の平均の差は有意ではなかった。小4・5の平均は小6・中1・2・3年の平均より有意に低かった。小6の平均は、中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1の平均は中2・3年の平均より有意に低かった。中2と中3の平均の差は有意ではなかった。

肢体不自由の認知の割合を、図4に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5・6の平均の差は有意ではなかった($MSe=.8567, p<.05$)。小3・4・5・6の平均は中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1と中2の平均の差は有意ではなかった。中1・2の平均は、中3年の平均より有意に低かった。

病弱・身体虚弱の認知の割合を、図5に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.7302, p<.05$)。小4と小5・6の平均の差は有意ではなかった。小4・5・6の平均は中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1と中2の平均の差は有意ではなく、中3の平均より有意に低かった。中2と中3年の平均の差は有意ではなかった。

言語障害の認知の割合を、図6に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4の平均の差は有意ではなく、小5・6・中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.8309, p<.05$)。小4と小5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった。小5の平均は小6・中1・2・3年の平均より有意に低かった。小6の平均は中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1と中2の平均の差は有意ではなく、中3の平均より有意に低かった。中2と中3年の平均の差は有意ではなかった。

自閉症の認知の割合を、図7に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.6248, p<.05$)。小4と小5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった。小5と小6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった。小6の平均は中1・2・3年の平均より有意に低かった。中1・2の平均の差は有意ではなかった。中1・2の平均は中3年の平均より有意に低かった。

情緒障害の認知の割合を、図8に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5・6・中1の平均の差は有意ではなく、中2・3の平均より有意に低かった($MSe=.4082, p<.05$)。小4と小5・6・中1の平均の差は有意ではなく、中2・3の平均より有意に低かった。小5と小6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった。小6と中1の平均の差は有意ではなく、中2・3の平均より有意に低かった。中1と中2の平均の差は有意ではなかった。中1・2の平均は中3の平均より有意に低かった。

学習障害の認知の割合を、図9に示した。Holm法を用いた多重比較によると、中1・2・3の平均より有意に低

かった(MSe=.4082, $p<.05$)。小4と小5・6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった。小5と小6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった。小6と中2の平均の差は有意ではなく、中1・3の平均より有意に低かった。中1と中2の平均の差は有意ではなかった。中1・2の平均は中3の平均より有意に低かった。

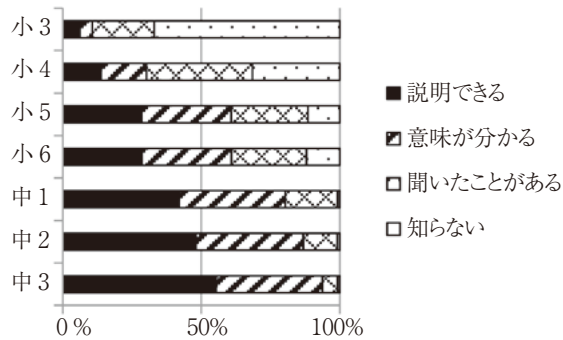


図1 視覚障害の認知

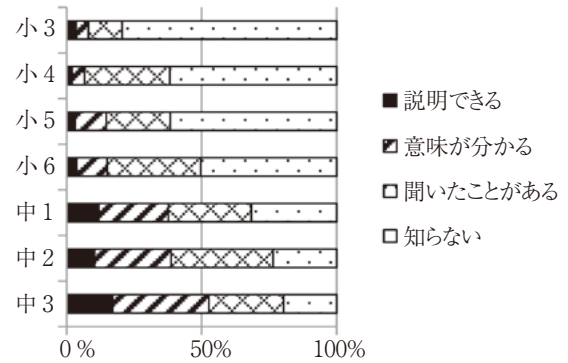


図5 病弱・身体虚弱の認知

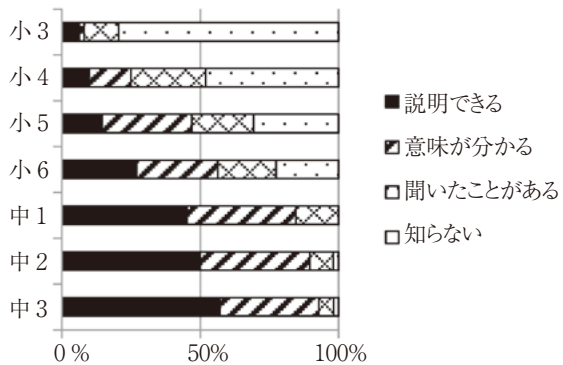


図2 聴覚障害の認知

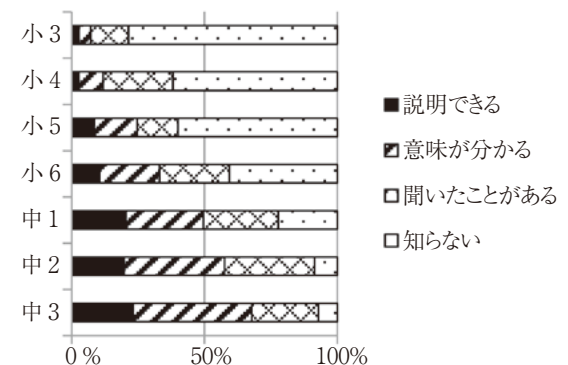


図6 言語障害の認知

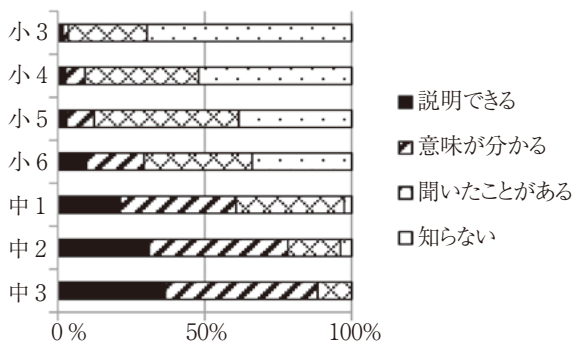


図3 知的障害の認知

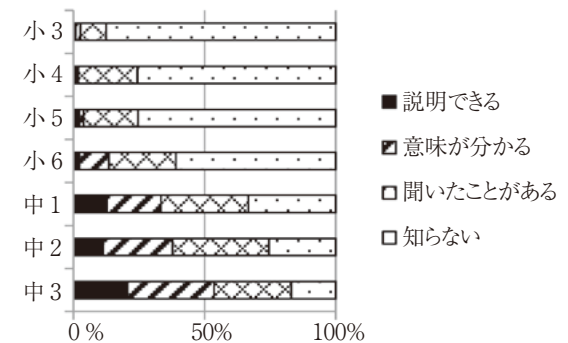


図7 自閉症の認知

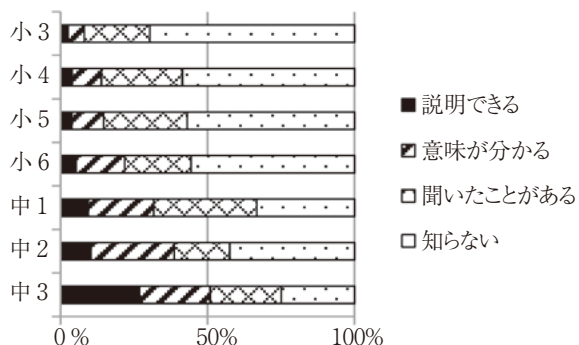


図4 肢体不自由の認知

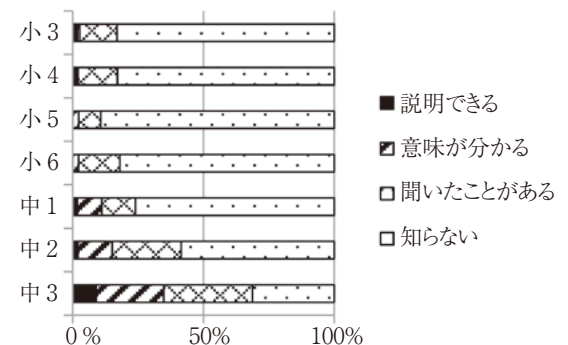


図8 情緒障害の認知

表 1 10種類の障害名の相関

| | 視覚障害 | 聴覚障害 | 知的障害 | 肢体不自由 | 病弱・身体虚弱 | 言語障害 | 自閉症 | 情緒障害 | 学習障害 | 注意欠陥多動性障害 |
|-----------|------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 視覚障害 | - | 0.871 ** | 0.680 ** | 0.442 ** | 0.503 ** | 0.611 ** | 0.504 ** | 0.339 ** | 0.432 ** | 0.284 ** |
| 聴覚障害 | | - | 0.723 ** | 0.453 ** | 0.537 ** | 0.651 ** | 0.534 ** | 0.379 ** | 0.438 ** | 0.294 ** |
| 知的障害 | | | - | 0.514 ** | 0.580 ** | 0.663 ** | 0.639 ** | 0.478 ** | 0.507 ** | 0.407 ** |
| 肢体不自由 | | | | - | 0.561 ** | 0.518 ** | 0.477 ** | 0.487 ** | 0.443 ** | 0.394 ** |
| 病弱・身体虚弱 | | | | | - | 0.628 ** | 0.541 ** | 0.548 ** | 0.508 ** | 0.428 ** |
| 言語障害 | | | | | | - | 0.568 ** | 0.471 ** | 0.550 ** | 0.359 ** |
| 自閉症 | | | | | | | - | 0.547 ** | 0.518 ** | 0.459 ** |
| 情緒障害 | | | | | | | | - | 0.559 ** | 0.512 ** |
| 学習障害 | | | | | | | | | - | 0.461 ** |
| 注意欠陥多動性障害 | | | | | | | | | | - |

注意欠陥多動性障害の認知の割合を、図10に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5・6の平均の差は有意ではなかった。小3・4・5・6の平均は中1・2・3の平均より有意に低かった(MSe=.4082, $p<.05$)。中1と中2の平均の差は有意ではなかった。中1・2の平均は中3の平均より有意に低かった。

また、全障害の学年ごとの認知を比較するため分散分析を行った。障害名の認知の平均は、小3が1.31, 小4が1.53, 小5が1.69, 小6が1.84, 中1が2.99, 中2が2.39, 中3が2.67であった。学年を群とした分散分析の結果、群の効果が有意であった($F(6, 855)=92.93$, $p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は、小4・5・6・中1・2・3の平均より有意に低かった(MSe=.3139, $p<.05$)。小4と小5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった。小5・6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった。中1・2の平均の差は有意ではなく、中3の平均より有意に低かった。

次に、各障害名の認知に関する相関を、表1に示した。全ての障害名の間に有意な正の相関($p<.01$)が認められた。視覚障害と聴覚障害($r=0.871$)は強い相関、知的障害($r=0.680$)・肢体不自由($r=0.442$)・病弱・身体虚弱($r=0.503$)・言語障害($r=0.611$)・自閉症($r=0.504$)・学習障害($r=0.432$)は中程度以上の相関、情緒障害($r=0.339$)は弱い相関が認められた。聴覚障害と知的障害($r=0.723$)は強い相関、肢体不自由($r=0.453$)・病弱・身体虚弱($r=0.537$)・言語障害($r=0.651$)・自閉症($r=0.534$)・学習障害($r=0.438$)は中程度以上の相関、情緒障害($r=0.379$)は弱い相関が認められた。知的障害と肢体不自由($r=0.514$)・病弱・身体虚弱($r=0.580$)・言語障害($r=0.663$)・自閉症($r=0.639$)・情緒障害($r=0.478$)・学習障害($r=0.507$)・注意欠陥多動性障害($r=0.407$)は中程度以上の相関が認められた。肢体不自由と病弱・身体虚弱($r=0.561$)・言語障害($r=0.518$)・自閉症($r=0.477$)・情緒障害($r=0.487$)・学習障害($r=0.443$)は中程度以上の相関、注意欠陥多動性障害($r=0.394$)は弱い相関が認められた。病弱・身体虚弱と

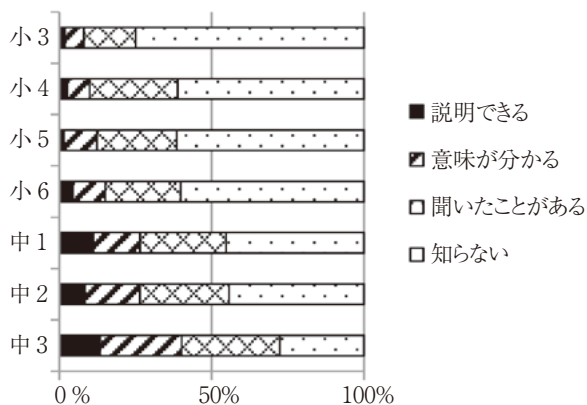


図9 学習障害の認知

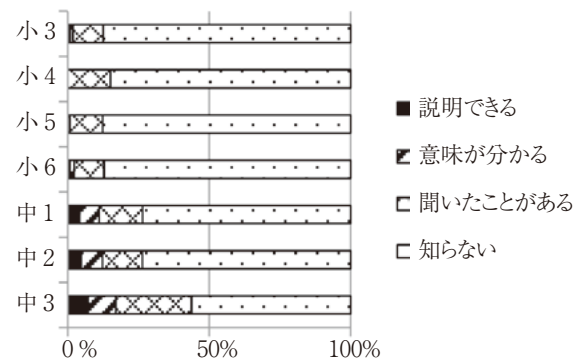


図10 注意欠陥多動性障害の認知

言語障害($r=0.628$)・自閉症($r=0.541$)・情緒障害($r=0.548$)・学習障害($r=0.508$)・注意欠陥多動性障害($r=0.428$)は中程度以上の相関が認められた。言語障害と自閉症($r=0.568$)・情緒障害($r=0.471$)・学習障害($r=0.550$)は中程度以上の相関、注意欠陥多動性障害($r=0.359$)は弱い相関が認められた。自閉症と情緒障害($r=0.547$)・学習障害($r=0.518$)・注意欠陥多動性障害($r=0.459$)は中程度以上の相関が認められた。情緒障害と学習障害($r=0.559$)・注意欠陥多動性障害($r=0.512$)は中程度以上の相関が認められた。学習障害と注意欠陥多動性障害($r=0.461$)は中程度以上の相関が認められた。

各障害を群とする分散分析を行った結果、小3 ($F(9, 1110)=3.03$, $p<.01$), 小4 ($F(9, 1290)=54.94$, $p<.01$), 小5 ($F(9, 1510)=23.99$, $p<.01$), 小6 ($F(9, 1320)=51.19$, $p<.01$), 中1 ($F(9, 1160)=63.94$, $p<.01$), 中2 ($F(9, 1050)=66.66$, $p<.01$), 中3 ($F(9, 1110)=48.80$, $p<.01$)で、全ての学年で障害名の群の効果が有意であった。Holm法を用いた多重比較によると、小3では視覚障害の平均は自閉症・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.4437$, $p<.05$)。小4では、視覚障害・聴覚障害の平均の差は有意ではなく、知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.6289$, $p<.05$)。知的障害・言語障害の平均の差は有意ではなく、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。病弱・身体虚弱・学習障害の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。自閉症と情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均の差は有意ではなかった。小5では、視覚障害と聴覚障害の平均の差は有意ではなく、知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・学習障害の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。小6では、視覚障害と聴覚障害の平均の差は有意ではなく、知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.7511$, $p<.05$)。知的障害と言語障害の平均の差は有意ではなく、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・学習障害の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。中1では、視覚障害と聴覚障害の平均の差は有意ではなく、知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.8113$, $p<.05$)。知的障害・言語障害の平均の差は有意ではなく、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・学習障害の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。中2では、視覚障害・聴覚障害・知的障害の平均の差は有意ではなく、肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.7692$, $p<.05$)。言語障害の平均の差は、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由・自閉症の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。病弱・身体虚弱の平均は、情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。情緒障害と学習障害・注意欠陥多動性障害の平均の差は有意ではなく、学習障害の平均は、注意欠陥多動性障害よりも有意に高かった。中3では、視覚障害・聴覚障害・知的障害の平均の差は有意ではなく、肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.8140$, $p<.05$)。言語障害の平均は、情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。情緒障害・学習障害の平均は、注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。また、全児童生徒の各障害の認知を比較するため、10種類の障害の認知の平均を求め分散分析を行った。障害の認知の平均は、視覚障害2.72, 聴覚障害2.57, 知的障害2.22, 肢体不自由1.84, 病弱・身体虚弱1.82, 言語障害2.05, 自閉症1.71, 情緒障害1.38, 学習障害1.71, 注意欠陥多動性障害1.29であった。障害名を群とした分散分析の結果、群の効果が有意であった($F(9, 8610)=203.23$, $p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、視覚障害の平均は、聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった($MSe=.9211$, $p<.05$)。聴覚障害平均は、知的障害・肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。知的障害の平均は、肢体不自由・病弱・身体虚弱・言語障害・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。言語障害の平均は、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。肢体不自由の平均は、自閉症・情緒障害・学習障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に高かった。病弱・身体虚弱・自閉症・学習障害の平均の差は有意ではなく、情緒障害・注意欠陥多動性障害の平均よりも有意に

表2 学年ごとの接触経験

(単位：人)

| 群 | 学年 | 小3 | 小4 | 小5 | 小6 | 中1 | 中2 | 中3 |
|---------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 毎日接触群 | | 3 | 3 | 6 | 8 | 18 | 17 | 17 |
| 活動経験有り群 | | 7 | 17 | 24 | 33 | 50 | 45 | 57 |
| 活動経験なし群 | | 102 | 132 | 100 | 91 | 49 | 44 | 38 |
| 合計 | | 112 | 152 | 130 | 132 | 117 | 106 | 112 |

高かった。

項目2の障害者との活動経験では、各障害の「毎日」の人数が小3は、視覚障害、聴覚障害であった。小4は言語障害、学習障害、肢体不自由であった。小5は知的障害、肢体不自由、言語障害、自閉症、学習障害であった。小6は視覚障害、聴覚障害、知的障害、言語障害であった。中1は知的障害が最も多く、言語障害、情緒障害、学習障害、注意欠陥多動性障害であった。中2は知的障害が最も多く、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害、学習障害、注意欠陥多動性障害であった。中3は知的障害が最も多く、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、自閉症・学習障害であった。各障害で比較検討するには人数が少ないことから、障害をまとめ、「毎日」を毎日接触群、「週に1～2回」「月に1～2回」「年に1～2回」「今までで1～2回」を活動経験あり群、「なし」を活動経験なし群として分散分析を行った。各学年の男女を群とし分散分析を行った結果、項目1の障害名の認知・項目3の障害の知識・項目4の障害者との接し方・項目5の「障害者」と聞いて思い浮かぶ内容の記述に有意な差はなかった。各学年の毎日接触群・活動経験あり群・活動経験なし群の人数を、表2に示した。この結果をもとに学年を群として2要因参加者間の分散分析を行った。項目1の障害名の認知では、接触頻度で群の効果が有意であった($F(2, 840)=51.02, p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、毎日接触群と活動経験あり群に有意な差は認められなかったが、活動経験なし群より毎日接触群・活動経験あり群の障害名の認知が、有意に高かった($MSe=.2513, p<.05$)。項目3の障害の知識を得たいか否かでは、活動経験の有無で、有意な差は認められなかった。項目4の障害者との接し方知りたいか否かでは、接触頻度で群の効果が有意であった($F(2, 840)=5.81, p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、毎日接触群と活動経験あり群に有意な差は認められなかったが、活動経験なし群より毎日接触群・活動経験あり群が、知りたい児童生徒が有意に多かった($MSe=.1557, p<.05$)。項目5の「障害者」と聞いて思い浮かぶ内容の記述では、活動経験の有無で有意な差は認められなかった。

項目3について男女で分散分析を行った結果、中2で女子が男子より有意に知りたいが多かった($F(1, 105)=4.38, p<.05$)。他の学年では有意な差は認められなかった。学年を群として障害の知識を知りたいか否かの割合を、図11に示した。「知りたい」の理由は、「知らないから」、「知識として」「自分になったときのため」「どのようなものか理解したい」「助けたいから」「役立つ」「協力できる」、「関わったときできるように」「偏見をもちたくない」等があった。「知りたくない」の理由は、「知ってもいいことがない」「興味がない」「忘れる」「怖い」「かわいそう」「当てはめてしまう」等があった。学年を群とした分散分析の結果、群の効果が有意であった($F(6, 855)=5.69, p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.1458, p<.05$)。小4と小5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなく、中3の平均より有意に低かった。小5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。

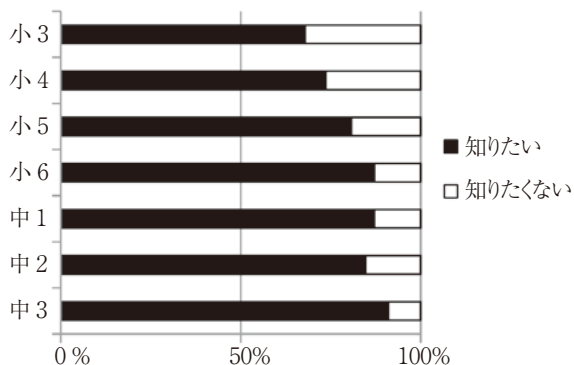


図11 障害の知識について

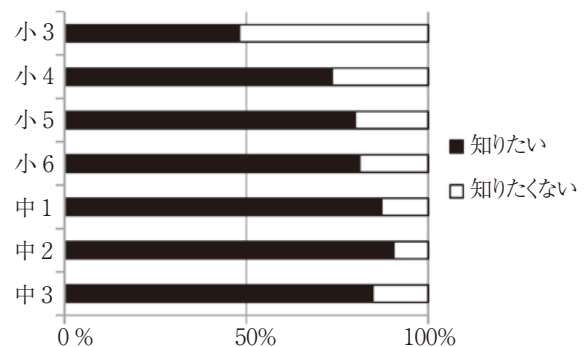


図12 障害者との接し方について

項目4について男女で分散分析を行った結果、中2で女子が男子より有意に知りたいが多かった($F(1, 105)=4.71, p<.05$)。他の学年で有意な差は認められなかった。学年を群として障害者との接し方を知りたいか否かの割合を、図12に示した。「知りたい」の理由は「知らないから」「活動できるから」「助けたいから」「仲良くしたい」「家族(自分)がなったときのため」「活動するときに役立つ」「知識として」「差別をなくしたい」等があった。

「知りたくない」の理由は、「活動したことがない」「活動しない」「興味ない」「関わりたくない」等があった。学年を群とした分散分析の結果、群の効果が有意であった($F(6, 855)=14.33, p<.01$)。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.1580, p<.05$)。小4と小5・6・中1・3の平均の差は有意ではなく、中2の平均より有意に低かった。小5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。次に、項目3の障害の知識と項目4の障害者との接し方を知りたいか否かの関係を見るために相関係数を算出した。その結果、中程度以上の有意な正の相関($r=0.430, p<.01$)が認められた。

「障害者」と聞いて思い浮かぶ内容の記述を、徳田・水野(2005)を参考に「障害の定義」「誤認」「無回答・なし」「感情」「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」等に分類し、学年ごとの割合を図13から図20に示した。男女で分散分析を行った結果、全ての学年で有意な差は認められなかった。学年を群として分散分析を行った結果、群の効果が有意であった。「障害の定義」($F(6, 855)=9.22, p<.01$)、「誤認」($F(6, 855)=4.25, p<.01$)、「無回答・なし」($F(6, 855)=28.42, p<.01$)、「違う」($F(6, 855)=4.50, p<.01$)、「偏見・差別」($F(6, 855)=5.97, p<.01$)。「道具・人・知識」($F(6, 855)=2.49, p<.05$)となり、群の効果が有意であった。「障害者」と聞いて思い浮かぶ記述内容を、徳田ら(2005)を参考に、「目が見えない人」「耳が聞こえない人」「体が不自由な人」「視覚障害の人」「聴覚障害の人」等の「障害の定義」に関する記述の割合を、図13に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3年の平均より有意に低かった($MSe=.2247, p<.05$)。小4・5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。「骨折」「病気」「ホームレス」「どこか健康でない人」等の「誤認」の記述の割合を、図14に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5の平均の差は有意ではなく、小6・中1・2・3年の平均より有意に多かった($MSe=.1056, p<.05$)。小4・5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。「無回答・なし」の記述の割合を、図15に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3の平均は小4・5・6・中1・2・3の平均より有意に多かった($MSe=.1000, p<.05$)。小4と小5・6・中1・2・3年の平均の差は有意ではなかった。小5と中1・2の平均の差は有意ではなく、小6・中3年の平均より有意に多かった。「かわいそう」「大変」「頑張っている」等の「感情」の記述の割合を、図16に示した。分散分析を行った結果、群の効果が有意ではなかった($F(6, 855)=0.86$)。「同じ人間」等の記述の割合を、図17に示した。分散分析を行った結果、群の効果が有意ではなかった($F(6, 855)=1.66$)。自分たちと「違う」等の記述の割合を、図18に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5・中1・2の平均の差は有意ではなく、小6・中3年の平均より有意に低かった($MSe=.0776, p<.05$)。小4・5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。「偏見・差別」に関する記述の割合を図19に示した。記述内容は、「変な人」「やばい、きもい」「奇声を上げる人」「いっちゃてる人」「人間の失敗作」「社会不適合者」という人に対するものと、小6・中1・2・3からは、「差別、いじめ」「マイナスイメージ」「誤解や差別をされている」「ネットで馬鹿にされている」「差別しちゃいけないけど周りから差別される」「世の中の問題の1つ、差別の要因」と社会的な偏見差別についても、「『障害者』という使い方がおかしい。・・・『障害者』と言われたらその人はどう思うでしょう、『個性的で』そういえばそんなに違和感はないでしょう」「『障害者』とひとくくりにすると差別しているようでならない」「『害』を付けるのはよくない、害が欲しくてなったわけでないから」等の「偏見・差別」に対する自分の考えを記述するものがあつた。Holm法を用いた多重比較によると、小3と小4・5・6の平均の差は有意ではなく、中1・2・3の平均より有意に低かった($MSe=.0769, p<.05$)。小4と小5・6・中2の平均の差は有意ではなく、中1・3の平均より有意に低かった。小5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。「車いす」「乙武さん」「バリアフリー」等の「道具・人・知識」に関する記述の割合を、図20に示した。Holm法を用いた多重比較によると、小3・4・5・6・中1・2・3の平均の差は有意ではなかった。($MSe=.0214, p<.05$)。

次に、記述内容を群として、学年ごとに分散分析を行った。小3($F(7, 888)=36.91, p<.01$)、小4($F(7, 1208)=30.26, p<.01$)、小5($F(7, 1032)=21.30, p<.01$)、小6($F(7, 1056)=28.46, p<.01$)、中1($F(7, 928)=21.48, p<.01$)、中2($F(7, 840)=219.73, p<.01$)、中3($F(7, 888)=23.19, p<.01$)となり、記述内容ごとの群の効果が有意であった。小3では、Holm法を用いた多重比較によると、「無回答・なし」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.0900, p<.05$)。次いで、「誤認」や「感情」の記述が有意に多かった。「障害の定義」「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」に有意な差はなく、他の記述より少なかった。小4では、Holm法を用いた多重比較によると、「障害の定義」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.0947, p<.05$)。次いで、「感情」の記述が

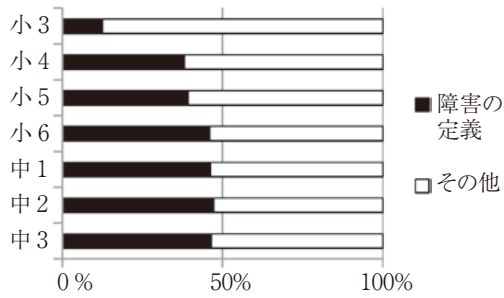


図13 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (障害の定義)

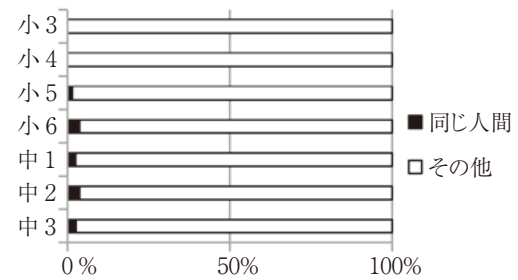


図17 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (同じ人間である)

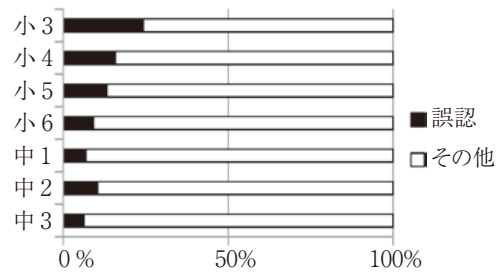


図14 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (誤った認識)

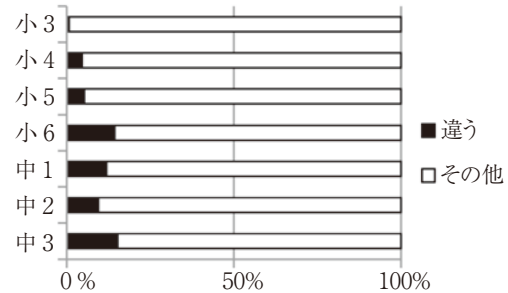


図18 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (違う)

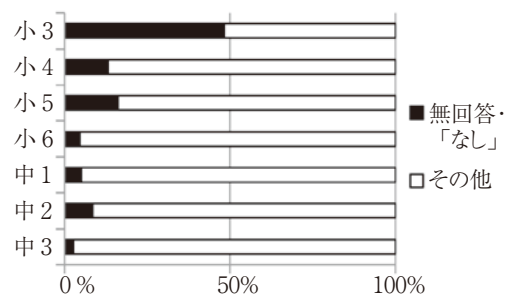


図15 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (無回答・なし)

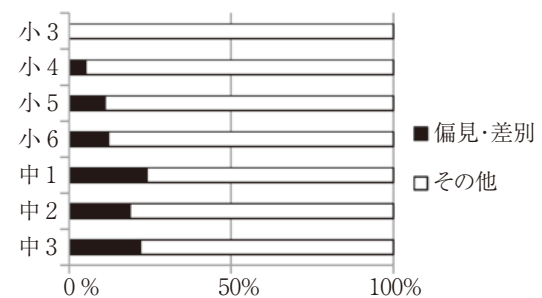


図19 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (偏見・差別)

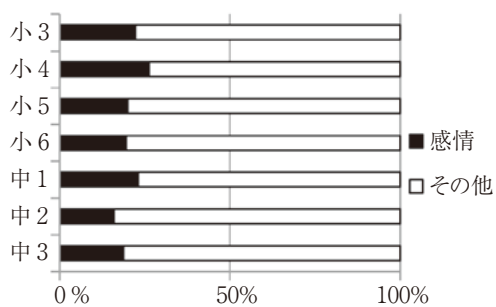


図16 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (感情)

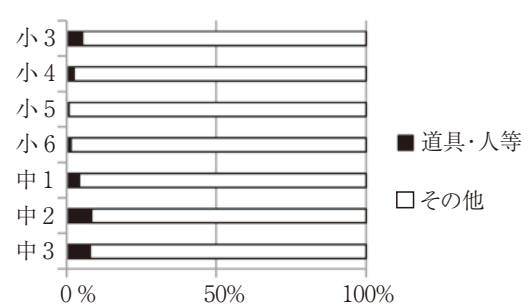


図20 「障害者」ときいて思い浮かぶ内容 (道具・人・知識)

有意に多かった。「誤認」は、「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」より有意に多かった。「違う」「偏見・差別」に有意差はなく、「道具・人・知識」と同じ人間の記述は、他の記述より有意に少なかった。小5では、Holm法を用いた多重比較によると、「障害の定義」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.09880$, $p<.05$)。「誤認」「感情」「無回答・なし」の記述に有意差はなく、「同じ人間」「道具・人・知識」より有意に記述が多かった。「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」に有意な差はなく、他の記述より有意に少なかった。小6では、Holm法を用いた多重比較によると、「障害の定義」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.0974$, $p<.05$)。「感情」「違う」「誤認」の記述に有意な差はないが、「感情」の記述は「同じ人間」「偏見・

差別」「道具・人・知識」「無回答・なし」より有意に記述が多かった。「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」「無回答・なし」に有意な差はなく、他の記述より有意に少なかった。中1では、Holm法を用いた多重比較によると、障害の定義が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.1071$, $p<.05$)。「違う」「偏見・差別」「感情」の記述に有意差はなく、「同じ人間」「道具・人・知識」「誤認」「無回答・なし」より有意に多かった。「同じ人間」「道具・人・知識」「誤認」「無回答・なし」に有意差はなく、他の記述より有意に少なかった。中2では、Holm法を用いた多重比較によると、「障害の定義」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.1046$, $p<.05$)。「感情」と「違う」の記述に有意差はなかったが、「感情」は「同じ人間」「偏見・差別」「道具・人・知識」「誤認」「無回答・なし」の記述に有意差はなかった。中3では、Holm法を用いた多重比較によると、「障害の定義」が他の記述内容よりも有意に多かった($MSe=.1024$, $p<.05$)。「誤認」「感情」「無回答・なし」の記述に有意差はなく、「同じ人間」「偏見・差別」「道具・人・知識」「誤認」「無回答・なし」より有意に多かった。「同じ人間」「違う」「偏見・差別」「道具・人・知識」「誤認」に有意差はなかった。

4 考察

障害名の認知について分散分析を行った結果、全ての障害で群の効果が有意であったことから、学年が上がると障害名についての知識が高まる傾向が示された。障害名では、視覚障害、聴覚障害、知的障害、言語障害の順に認知されていることが示唆された。また、肢体不自由・病弱・身体虚弱・自閉症・学習障害より、情緒障害や注意欠陥多動性障害が認知されにくく、注意欠陥多動性障害がいちばん認知されにくいことが示された。障害名を誤認しているかどうかについてこの質問紙調査では把握できないが、大まかな児童生徒の障害名に関する認知の傾向が示されたと考えられた。

障害者との接触経験では、毎日接触群と活動経験あり群では有意な差は認められなかった。しかし、活動経験なし群との比較では、毎日接触群と活動経験あり群の障害名の認知が高く、接し方をより知りたいと考えていることが示された。これは遠藤・山口(1969)の知的障害の接触経験の機会の頻度によっての結果と異なり、障害名を知った上での接触機会の有無が肯定的に捉えられていると考えられた。今回は、毎日接触群の人数が活動経験あり群・活動経験なし群と比較して少なく、有意な差が認められなかった可能性が考えられる。また、この質問紙調査から障害者との活動経験があっても障害名を知らない児童生徒は接触なし群となってしまうため、接触なし群が多くなってしまう可能性が否定できない。しかし、障害名の分かる障害者との活動経験があった児童生徒は、その経験から障害に関心をもち、障害名の認知が高まり、より良い接し方を求めたのではないかと考えられた。

障害の知識と障害者との接し方については、小学3・4年生では上級学年と有意な差が認められたが、小学5・6年生や中学1・2・3年生では有意な差は認められなかった。しかし小学3・4・5・6年生では、学年進行につれて知りたいと考える児童が増加していることから、発達段階に応じ緩やかに変化していく可能性が示唆された。

「障害者」と聞いて思い浮かぶ内容の記述では、小学3年の障害に関する知識が他学年より少ないことが明らかになった。小4からは、4～5割の児童生徒が、「障害の定義」に関する内容を記述することが示唆された。同時に小4から、「同じ人間」「違う」「偏見・差別」の考えが表れると考えられた。「感情」の記述は、全学年を通して2割前後であることが示唆された。

これらから、川間(1996)、徳田・水野(2005)が指摘するように、児童生徒の発達段階に応じて障害に関する知識と障害者との活動経験を適切に組み合わせることが障害理解教育において効果的であると考えられた。また、酒井・加藤(2013)は、児童の障害理解を進めるためには教員自身の障害に関する理解の深化の重要性を指摘している。教員が障害に関する理解を深め、児童生徒の実態を把握した上で障害理解教育を実践していくことが、インクルーシブ教育システムへの移行における環境づくりに必要であると考えられた。

文献

- (1) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。
- (2) 遠藤真・山口洋史(1969) 精神薄弱児に対する態度の研究。特殊教育学研究, 6(2), 19-28。
- (3) 川間健之介(1996) 障害をもつ人に対する研究－研究の現状と課題－。特殊教育学研究, 34(2), 59-68。

- (4) 河内清彦（1979）視覚障害者（児）に対する学生及び教師の態度－態度構造について－. 特殊教育学研究, 17(2), 19-32.
- (5) 木船憲幸（1986）精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24(1), 11-19.
- (6) 水野智美・西館有紗・徳田克己（2012）発達障害に関する幼児の認識. 障害理解研究, 14, 1-9.
- (7) 生川善雄（1995）精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究－態度と接触経験, 性, 知識との関係－. 特殊教育学研究, 32(4), 11-19.
- (8) 生川善雄・安河内幹（1992）精神薄弱児（者）に対する態度と接触経験・ボランティア経験との関係に関する研究. 発達障害研究, 13(4), 302-309.
- (9) 岡本百合・三宅典恵・仙台倫子・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・栗田智未・小島奈々恵・二本松美里・松山まり子・石原令子・杉原美由紀・古本直子・國廣加奈美・高橋涼子・河内桂子・山手紫緒・横崎恭之・日山亨・山脇成人・吉原正治（2012）発達障害に関する理解と認識－大学生意識調査－. 総合保険科学：広島大学保健管理センター研究論文集, 28, 1-8.
- (10) 西館有紗・宮田望・徳田克己（2012）障害理解の視点からみた小学校における車いす体験活動の実施状況と教員の認識. 富山大学人間発達科学部紀要, 7 (1), 51-60.
- (11) 酒井康江・加藤哲則（2013）障害理解のための授業を初めて実施する教員の障害理解度の検討. 日本特殊教育学会第51回大会発表論文集, PI-1-1.
- (12) 徳田克己・水野智美（2005）障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－. 誠信書房.
- (13) 柳澤亜希子（2004）障害に対する子どもの認知に関する研究. 日本教育心理学総会発表論文集, 46, 343.
- (14) 柳澤亜希子（2006）保育士を目指す学生の障害に対する理解－障害のある人との接触経験及び障害理解教育との関連について－. 北陸学院短期大学研究紀要, 38, 123-138.

Surveillance study of the knowledge about disorders for elementary school and junior high school students

Yasue SAKAI* · Akinori KATO**

ABSTRACT

We investigated the knowledge and experience about 10 disorders that are used in the Japanese school education system.

Subjects were 904 elementary school and junior high school students.

The results were as follows.

- 1) They were recognized in the order of visual impairment, hearing impairment, intellectual impairment.
- 2) Attention deficit hyperactivity disorder and emotional disturbance were difficult to be recognized.
- 3) Understanding of the disorders proceeds by the progress of the school year.
- 4) They had wanted to give the knowledge of disorders.

* Sakaiwa Junior High School

** Clinical Psychology, Health Care and Special Support Education